

UNA MIRADA A LA PERSONALIDAD VOCACIONAL Y MOTIVACIONES DE ESTUDIANTES PREVIO AL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

EXAMINING THE VOCATIONAL PERSONALITY AND MOTIVATIONS OF PRE-COLLEGE STUDENTS.

DIEGO GARCÍA-ÁLVAREZ

ddgarcia@unimet.edu.ve

Universidad Metropolitana de Caracas. (Venezuela)

RUBIA COBO-RENDÓN

rcobo@udd.cl

Universidad de Concepción. (Chile)

PEDRO CERTAD

pcertad@unimet.edu.ve

Universidad Metropolitana de Caracas. (Venezuela)

Resumen

A nivel educativo uno de los temas con mayor interés es la promoción de trayectorias estudiantiles sanas y prósperas. El objetivo de esta investigación fue analizar las relaciones entre la tipología RIASEC y las motivaciones académicas conscientes en la probabilidad de inscripción en la universidad. La investigación es empírica, cuantitativa y transversal bajo la estrategia asociativa con finalidad predictiva. La muestra del estudio estuvo compuesta por 206 estudiantes de secundaria previo al ingreso a la universidad (66% mujeres), con una media de edad de 16,44 años (DE: 1.76). Se emplearon las escalas válidas y confiables para evaluar la tipología de personalidad vocacional formulada por Holland, las motivaciones académicas conscientes y la probabilidad de inscripción a la universidad. Los resultados indican que los rasgos vocacionales que caracterizan a esta muestra son Emprendedor, Social y Artístico, las metas vitales para estudiar se caracterizan por ser instrumentales y los motivos personales están asociados con las expectativas personales, aprendizajes y conocimientos, alcanzar la madurez, la motivación de superación personal. Se encontraron diferencias de acuerdo con el género en el rasgo Realista, Artístico y Social, así como en algunos metas y motivos. Los resultados permiten concluir que los rasgos Social y Emprendedor en conjunto con la importancia que se tienen de los estudios predicen positivamente la probabilidad de inscripción en la universidad, mientras que el rasgo Artístico la decrece.

Palabras clave: RIASEC; motivación; ingreso a la universidad; estudiantes de secundaria.



Abstract

At the educational level, promoting healthy and prosperous student trajectories is a significant topic. The aim of this research was to examine the correlation between the RIASEC typology and conscientious academic motivations and the likelihood of college enrollment. The research adopted an empirical, quantitative, and cross-sectional approach within the associative strategy to achieve predictive objectives. The research sample comprised 206 high school students who had not yet enrolled in college with an average age of 16.44 (SD: 1.76) and a majority female representation (66%). Holland's vocational personality typology, conscious academic motivations, and college enrollment probability were evaluated using reliable and valid scales. The study indicates that the sample's vocational traits are Entrepreneurial, Social, and Artistic. The primary studying objectives are instrumental, and the personal motives are associated with personal expectations, learning, knowledge, reaching maturity, and motivation for self-improvement. Gender differences were observed in Realistic, Artistic, and Social traits and some objectives and motives. The findings suggest that possessing Social and Entrepreneurial traits and valuing education are positively associated with the likelihood of enrolling in a university, whereas having the Artistic trait has a negative effect on this probability.

Keywords: RIASEC; motivation; university entrance; secondary students.

RECIBIDO: 09-03-2024 / ACEPTADO: 11-05-2024 / PUBLICADO: 15-12-2024

Cómo citar: García-Álvarez et al. (2024). Una mirada a la personalidad vocacional y motivaciones de estudiantes previo al ingreso a la Universidad. *Anales*, 40, 103 - 124. <https://doi.org/10.58479/acbf.2024.76>

CONTENIDO

Resumen	103
Abstract	104
1. Introducción	107
2. Metodología	110
3. Resultados	112
4. Discusión	116
5. Conclusión	119
Referencias	120

1. Introducción

La educación universitaria en Venezuela ha sufrido fuertes cambios en los últimos años. Por un lado, la crisis generalizada que atravesaba el país, anterior a la emergencia sanitaria por COVID -19, caracterizada por alta inflación, colapso de la actividad económica, niveles de migración históricos sobre todo de personal docente, dificultades a nivel de gestión de las universidades nacionales públicas que han afectado sus funciones de docencia, investigación y extensión, acompañada de altos reportes de deserción estudiantil universitaria (Carvajal, 2020). En ese contexto descrito, debe agregarse la compleja situación producida por el virus de covid-19 a nivel global descrita como una educación remota de emergencia (García-Aretio, 2021), la experiencia estudiantil al regreso a clases en las universidades latinoamericanas con énfasis en Chile, Ecuador y Venezuela refleja que la autoeficacia con respecto al rendimiento académico es baja, incluso consideraron que no estaban preparados para el regreso a clases postpandemia aunque creyeron en su capacidad resiliente para afrontar los problemas que vayan surgiendo para avanzar en sus estudios. La voz de los estudiantes hace énfasis en aspectos que la universidad debe tomar en cuenta en el diseño de la experiencia académica a modo de lecciones aprendidas de la emergencia educativa, entre ellas: estrategias de enseñanza y aprendizaje tanto presenciales, virtuales e híbridas; actividades de aprendizaje colaborativas que generen interacciones con otros pares y con docentes; el compromiso del docente en espacios síncronos de clases; aprendizaje basado en problemas, aprendizaje contextualizado, actividades con sentido para la formación profesional y sobre todo flexibilidad curricular (Lobos et al., 2023a; Lobos et al., 2023b).

En ese contexto, se aprecian aspectos que pueden vincularse en la calidad educativa que afectan las trayectorias educativas de estudiantes en el sistema educativo universitario, se hace necesario estudiar la problemática de ingreso, permanencia y abandono de carreras. La universidad como institución se encuentra ante el reto de brindar ofertas formativas ante un mundo que se construye en la incertidumbre global en el desarrollo de guerras, crisis económicas, de desplazamientos forzados, y un factor muy importante que es brindar la formación pertinente para integrarse al mercado laboral, este último es de gran relevancia para estimular el ingreso a la universidad pues los jóvenes tienden a tener una visión muy pragmática o instrumental de obtener un título de una carrera universitaria, usualmente una meta asociada a ganar dinero, tener una mejor vida y subir de status socioeconómico, (Alcántara-Santuario, 2022).

En ese sentido, se han realizado investigaciones que han hecho foco en aspectos psicológicos para explicar el ingreso a la universidad, se ha encontrado que rasgos de la personalidad, intereses vocacionales y autoeficacia en dominios específicos son predictores significativos en las metas de elección de carrera (Cupani & Pérez, 2006). En este campo, Holland (1995a; 1995b; 1997) ha realizado importantes aportes para explicar la conducta

vocacional formulando la teoría de rasgos y ambientes ocupacionales, su teoría se sintetiza en la expresión de la personalidad en intereses vocacionales que se sitúan en ambientes propicios para su despliegue. Por lo tanto, la personalidad vocacional es un conjunto de disposiciones vinculadas a intereses, competencias, habilidades y valores que se pueden evaluar por inventarios de intereses (Fernández-Nistal et al., 2022). Holland formulo la tipología RIASEC de personalidad vocacional en seis grandes rasgos: Realista (R) con una clara tendencia a oficios cualificados pero concretos, ocupaciones técnicas, trabajos manuales y mecánicos; Investigador (I) con habilidades analíticas orientadas a las técnicas científicas para escribir o hablar; Artístico (A): rasgo relacionado a las capacidades creativas y de expresión; Social (S) cuenta con habilidades para el relacionamiento con los demás, enseñanza e incluso tratamiento y curación de personas; Emprendedor (E) con un perfil de habilidades para liderar, persuadir y convencer a otros para realizar tareas; y el Convencional (C) ligado a habilidades tradicional y rutinarias como tareas administrativas, seguir estándares precios y normas claras de desempeño. En esta teoría los rasgos predisponen a la persona a encontrar un ambiente ocupacional en el cual pueda operar sus habilidades naturalmente, el autor también ha explicado que el perfil de personalidad vocacional suele ser una mezcla de dos rasgos, por ejemplo, realista y social (RS).

La tipología RIASEC ha sido vinculada con otros constructos de orden psicológico, entre ellos: intereses vocacionales (Fernandez-Nistal et al., 2019), con la autoeficacia para la elección de carrera (Fernández-Nistal et al., 2022), intereses de carrera en estudiantes de secundaria (Mudhar et al., 2023), los cinco grandes rasgos de la personalidad (Hurtado-Rúa et al., 2018), constructos vocacionales (Fernández-Nistal et al., 2020), clasificación de ocupaciones (Martinez y Valls, 2008), así como para explicar la elección en la decisión de carrera y la satisfacción en el desarrollo de la misma, en conjunto a otros factores como familiares, económicos, género, sucesos vitales y oportunidades de trabajo (Zainudin et al., 2020). También han sido vinculados con la predicción del éxito profesional para estudiantes de formación profesional (Thamrin et al., 2023). Algunas investigaciones han mostrado diferencias de acuerdo con el género en la tipología RIASEC tanto en estudiantes de secundaria como adultos universitarios (Lee et al., 2022), algunos estudios muestran diferencias en los rasgos de Realista e Investigador a favor de los hombres, mientras que Social y Artístico a favor de las mujeres (Baerg-MacDonald et al., 2023; Einarsdóttir & Rounds, 2020; van Huizen et al., 2021), sin embargo la evidencia muestra que estas diferencias encontradas son menores y no son concluyentes (Darcy & Tracey, 2007).

En el campo de la orientación vocacional y psicología educativa el constructo de la motivación no es ajeno, se sabe que es un concepto esencial para explicar comportamientos, entre ellos el aprendizaje y por supuesto mantener esfuerzos sostenidos con base a metas específicas, (Schunk, 2012). En esta investigación se asume la conceptualización de la motivación académica consciente en sus dimensiones referidas a las metas de logro y los motivos de elección de carrera que se vinculan a las aspiraciones profesionales, personales e incluso como ser humano, (Boza, 2010; Boza-Carreño & Méndez-Garrido, 2013; Carreño-Boza & Toscano-Cruz, 2012). Para este enfoque, las metas vitales son de orden afectivas, cognitivas, autoasertivas (éxito personal), sociales y de tarea; mientras que los motivos personales son variados, clasificados en cuatro factores: motivos propios, de satisfacción o experiencia universitaria, del trabajo / profesión y los incentivos institucionales, a nivel específico los

estudiantes los vivencian en amistad, aprendizaje, experiencias nuevas, vocación, mercado de trabajos y otros más, (Boza-Carreño & Méndez-Garrido, 2013). Estudios han mostrado que las dimensiones tanto de metas vitales, específicamente las cognitivas, sociales y de tarea influyen en el nivel de motivación en estudiantes universitarios, de igual manera los motivos personales relacionados al mercado laboral, superación, importancia de los estudios, y la adquisición de conocimientos (Carreño-Boza & Toscano-Cruz, 2012). En los estudios realizados por los autores liderados por Boza-Carreño no se reportó que se haya analizado las motivaciones académicas conscientes con respecto al género, siendo un aspecto interesante por estudiar en el presente estudio.

Se han estudiado las metas personales de tipo afectivas, de poder y de logro encontrando que se vinculan con la elección de la carrera universitaria, también se han detectado diferencias entre las metas de acuerdo al género, a saber, los hombres se han relacionado más con las metas de tareas o prestigio, mientras que las mujeres con metas relacionadas a temáticas sociales, personales e incluso con mayor motivación intrínseca por el aprendizaje (Araya, 2019; Doña, & Luque 2019; Gámez & Marrero, 2003; Rodríguez-Muñoz et al., 2019). Aunque el modelo RIASEC es un modelo considerado sólido y bastante vigente por su capacidad explicativa, no incluye aspectos relacionados a las metas y la percepción de sí mismo del estudiante, como si lo hace el Modelo Social Cognitivo del Desarrollo de carrera, que incluye la autoeficacia, expectativas de resultados y las metas, éstas últimas ejercen un rol motivador importante en la capacidad simbólica que tienen para los estudiantes de mantener el rendimiento para alcanzar esos objetivos deseados, en efecto las metas se ven influenciadas por los intereses vocacionales (Lent, et al., 1994; Olaz, 2003).

Un estudio en la Argentina ha encontrado que los rasgos vocacionales de Realista, Investigador y Artista explican en mayor medida las metas de elección de carrera, mientras que los rasgos Emprendedor, Social y Conservador lo hacen en menor medida (Cupani et al., 2017) en concordancia con otros estudios en Europa que han encontrado que la tipología RIASEC predicen en conjunto con la autoeficacia y las expectativas de resultados los intereses vocacionales, (Lent et al., 2003), completando la evidencia empírica un estudio en África reportó correlaciones positivas entre cada uno de los RIASEC y las metas, relaciones que oscilaban entre 0.35 a 0.83, también se determinó la aplicación empírica de la teoría social cognitiva a los RIASEC, notándose medias más altas en los rasgos Artístico, Social y Emprendedor (Dickinson et al., 2017). La evidencia empírica sustenta que los RIASEC y las metas autoconcordantes (muy relacionada a la motivación intrínseca) predicen la elección de carrera, siendo los primeros más potentes que las metas, (Sheldon et al., 2020). También se ha relacionado que la tipología RIASEC puede influir en la ruta de formación que aspiren las personas, los estudiantes que obtuvieron puntuaciones más altas en Investigador o Emprendedor tenían mayores probabilidades de elegir el itinerario educativo general, mientras que los estudiantes que obtuvieron puntuaciones más altas en Convencional o Social tenían probabilidades más bajas, también que los rasgos Realistas y Artísticos no se asociaron significativamente con la elección del itinerario educativo después de la educación secundaria (Usslepp et al., 2020). De modo que, se podría sugerir que hay evidencia empírica que soporta las influencias del modelo RIASEC y de la motivación académica consciente en la elección de las trayectorias educativas, es decir, si avanzar con una inscripción en la universidad o pensar

en otras alternativas vocacionales luego de la educación secundaria, (Kindelbeger & Safont-Mottay, 2023; Guay et al., 2020).

El presente estudio busca aportar nivel de calidad educativa posibilitando los objetivos del desarrollo sostenible: ODS 4 Educación de Calidad, haciendo mención a aumentar considerablemente la cantidad de personas que ingresen a una formación técnica, profesional e incluso universitaria. También esta investigación se justifica en generar conocimiento que puede ser instrumentalizado en departamentos de orientación universitaria y bienestar estudiantil en el diseño de estrategias para la adaptación universitaria haciendo énfasis en los perfiles motivaciones y de intereses vocacionales. En un sentido más amplio en el diseño de políticas educativas a nivel nacional para optimizar la asignación estudiantil universitaria buscando promover trayectorias educativas prosperas, considerando perfiles vocacionales, la motivación estudiantil en las metas vitales y motivos de los estudiantes para emprender una carrera universitaria, la evidencia ha mostrado que entre las causas del abandono se encuentra la baja motivación y confusión de expectativas personales en la elección de la carrera (Alvarado et al., 2021; Blanco et al., 2022). Otro aspecto importante del presente estudio es que la mayoría de las investigaciones sobre elección vocacional e intención de inscripción en la carrera universitaria se ha realizado con estudiantes universitarios ya activos, es decir, una vez que ya resolvieron la elección vocacional y en efecto se inscribieron en la universidad.

De modo que, la principal intencionalidad de este estudio es analizar las relaciones entre la tipología RIASEC y las motivaciones académicas conscientes en la probabilidad de inscripción en la universidad. Los objetivos de esta investigación son: a) caracterizar los tipos de personalidad vocacional de estudiantes previo al ingreso a la universidad; b) Describir la motivación académica consciente para el aprendizaje en las dimensiones de metas vitales y motivos personales; c) Establecer diferencias según el género en los rasgos vocacionales y en la motivación académica consciente para el aprendizaje incluyendo cada una de sus dimensiones; y d) determinar si los rasgos vocacionales y la motivación académica consciente influyen en la intención de inscripción en la universidad. El principal sistema de hipótesis que orienta este estudio es: 1. Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas en algunos rasgos RIASEC de acuerdo con el género; 2. Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la motivación académica consciente de acuerdo con el género; 3. Algunos de los rasgos de la tipología RIASEC van a predecir la probabilidad de inscripción a la carrera universitaria; y 4. Algunas de las dimensiones de la motivación académica consciente van a predecir la probabilidad de inscripción a la carrera universitaria.

2. Metodología

Diseño

El estudio fue empírico, cuantitativo y transversal bajo la estrategia asociativa con finalidad predictiva según la tipología de Ato et al. (2013) para evaluar cómo la personalidad vocacional y motivación académica consciente influyen en la probabilidad de inscripción en la universidad.

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 206 estudiantes previo al ingreso a la universidad. Fueron 70 hombres (33.98%) y 136 mujeres (66.02) con una media de edad de 16,44 años (DE: 1,76). Todos los estudiantes eran provenientes de instituciones educativas con administración privada a nivel de secundaria y el 28% estuvo cursando el Curso de Preparación para los Estudios Superiores en la Universidad Metropolitana (Caracas, Venezuela). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia en instituciones educativas que autorizaron la aplicación del estudio.

Instrumentos

- a) El Self-Directed Search (SDS) en su Forma R de Holland (1995a, 1995b, 1995c) conformado por las escalas SDS para obtener puntuaciones por cada rasgo ocupacional RIASEC, están conformadas por reactivos en cuatro secciones: preferencia por actividades (66 ítems), estimación de propias competencias (66 ítems), preferencias por ocupaciones específicas (74 ítems) y autoevaluación en dominios específicos de los rasgos ocupacionales (12 ítems). La escala permite sumar las puntuaciones por cada sección para obtener una estimación de los rasgos ocupacionales preponderantes. La confiabilidad de las subescalas RIASEC en este estudio oscilaban entre α de Cronbach = 0.88 a 0.91.
- b) La escala de motivación consciente para el aprendizaje de Carreño-Boza y Toscano-Cruz (2012), en esta investigación se emplearon sólo las subescalas de metas vitales con 22 ítems, un ejemplo de estas frases es "estudio para tener un futuro mejor"; y también la subescala de motivos personales con 20 ítems, un ejemplo de estos reactivos es: "pienso que los estudios son muy importantes; estudio por eso". Ambas subescalas en formato Likert con cinco opciones de respuestas que iban desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo con una codificación de 1 a 5. Se determinó la confiabilidad de la medición en este estudio, para la subescala de metas vitales el α de Cronbach = 0.93 y para la subescala de motivos personales el α de Cronbach = 0.94.
- c) Pregunta ad hoc para medir la probabilidad de inscripción en la universidad. Esta era: ¿Qué tan probable es que te inscribas en una carrera universitaria? Con cinco opciones de respuesta que iban desde muy poco probable a muy probable, que se codificaba del 1 al 5.

Procedimiento

Para realizar la investigación se confeccionó un formulario online en Google forms para ser distribuido en dos vías para la recolección de datos, una fue la red contactos de instituciones educativas de gestión privada de la Universidad Metropolitana y la otra fue el espacio curricular del Curso de Preparación para los Estudios Superiores de la mencionada institución universitaria. En aquellas instituciones que aceptaron participar en el estudio, el formulario fue aplicado en los horarios de clases de las horas de giatura y orientación. La investigación se

realizó bajo los mandatos éticos de confidencialidad, anonimato, fines científicos y la garantía de no afectar la salud física, mental o bienestar de los participantes. De igual forma, como indica la APA se prescindió del consentimiento informado debido a que las juntas directivas de las instituciones aceptaron el estudio, los formularios eran anónimos, no había experimentación y el objeto de estudio era de índole educativa.

Análisis de datos

La base de datos fue trasladada a JASP para transformar las variables de acuerdo con las operacionalizaciones y codificaciones de las escalas empleadas en esta investigación, se exploraron datos atípicos y la normalidad de la distribución, en efecto, se usaron estadísticas no paramétricas para dar respuesta a los objetivos de investigación, debido a que no se asumió la distribución de la normalidad según los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk ($p < .001$). Por lo tanto, se emplearon análisis basados en la mediana, contrastes de hipótesis de U Mann de Whitney y regresión logística binaria, en esta última la variable dependiente fue la probabilidad de inscripción a una carrera universitaria, y se dicotomizaron las opciones respuestas que iban de 1 a 5, en dos opciones: si y no. El nivel de significación estadística asumido fue ≤ 0.05 .

3. Resultados

Con respecto a caracterizar los rasgos vocacionales de estudiantes previo al ingreso a la universidad, se aprecia en la tabla 1 que los rasgos con mayor preponderancia en la muestra son: emprendedor, social, artístico e investigador, mientras que los más bajos son realista y convencional.

Tabla 1 Descriptivos de los RIASEC

	Mediana	Media	Desviación Típica	RIC(IQR)
Realista	13.00	14.86	9.72	15.00
Investigador	18.00	18.62	9.72	15.00
Artístico	21.00	20.88	11.55	18.00
Social	25.00	25.20	9.95	14.00
Emprendedor	27.00	26.66	10.50	16.00
Convencional	13.00	15.94	10.67	15.00

Las motivaciones académicas conscientes a nivel de metas vitales arrojan que las razones para estudiar son: para tener un mejor futuro, una vida segura, ganar dinero, tener éxito en la vida y para saber; mientras que el ítem más bajo fue "estudio para tranquilizarme, para evitar el stress", véase tabla 2. En relación con los motivos personales se muestra que: "estudio porque

quiero que se cumplan mis expectativas”, es el ítem más alto, mientras que uno de los más bajo fue “mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando”, véase tabla 3.

Tabla 2 Descriptivos de metas vitales

	Mediana	Media	DT	RIC(IQR)
Estudio para tener un futuro mejor	5.00	4.51	0.88	1.00
Estudio para tener una vida segura	5.00	4.28	1.03	1.00
Estudio para ser competente en mi materia o tarea	4.00	4.07	1.07	2.00
Estudio para ganar dinero	5.00	4.29	1.03	1.00
Estudio para tener éxito en la vida	5.00	4.46	0.98	1.00
Estudio para saber	5.00	4.33	0.93	1.00
Estudio para comprender en profundidad la materia	4.00	3.99	1.09	2.00
Estudio para poder ayudar a otros	4.00	3.69	1.11	2.00
Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	4.00	4.09	1.03	1.00
Estudio para asumir una responsabilidad social	4.00	3.56	1.15	2.00
Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	4.00	4.11	1.06	1.00
Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	4.00	3.90	1.13	2.00
Estudio para integrarme en la sociedad	3.00	3.29	1.26	2.00
Estudio para promover la justicia y la equidad	3.00	3.39	1.14	1.00
Estudio para ser valorado por los demás	3.00	2.96	1.29	2.00
Estudiar me produce satisfacción	3.00	3.39	1.20	1.00
Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, enérgico	4.00	3.38	1.20	1.00
Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	3.00	3.14	1.28	2.00
Estudio para sentirme único, diferente a los demás	3.00	2.86	1.26	2.00
Estudio porque me hace ser más feliz	3.00	3.01	1.25	2.00
Estudio para ser mejor que los demás	3.00	3.16	1.36	2.00
Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress	2.00	2.44	1.21	2.00

Tabla 3 Motivos personales

	Mediana	Media	DT	RIC(IQR)
Estudio para aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	4.00	3.98	1.09	2.00
Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	5.00	4.37	0.94	1.00
Estudio porque mi profesión requiere estos estudios	4.00	3.66	1.16	2.00
Pienso que los estudios son muy importantes; estudio por eso	4.00	3.88	1.11	2.00
Mis estudios me hacen sentir más responsable	4.00	3.81	1.07	2.00
Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	4.00	4.12	0.97	1.00
Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	4.00	4.17	1.03	1.00
Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	4.00	3.96	1.05	2.00
Estudio para educarme, para madurar como persona	4.00	4.11	1.05	1.00
Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	4.00	4.14	1.07	1.00
La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	4.00	3.69	1.16	2.00
La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	4.00	3.72	1.17	2.00
Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	4.00	3.61	1.14	2.00
Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	4.00	3.68	1.11	2.00
Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	4.00	3.92	1.22	2.00
Me gusta implicarme en actividades creativas	4.00	3.94	1.10	2.00
Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	4.00	3.64	1.11	1.00
Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	3.00	3.12	1.20	2.00
Estudio en la universidad porque me divierto también mucho	3.00	3.34	1.06	1.00

A nivel de establecer diferencias según el género en los rasgos vocacionales y en la motivación académica consciente para el aprendizaje incluyendo cada una de sus dimensiones, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los rasgos vocacionales, específicamente en: realista ($U = 6047.50, p < .001, r_b = .08$) a favor de los hombres, mientras que en artístico ($U = 5837.50, p < .001, r_b = .08$) y social ($U = 5969.50, p < .001, r_b = .08$) a favor de las mujeres. Aunque no se encontraron diferencias en los puntajes totales de motivación académica consciente en sus dimensiones motivos personales y metas vitales, en esta última si se encontró en dos ítems, en " estudio para poder ayudar a otros" a favor de las mujeres ($U = 5899.50, p < .001, r_b = .08$) y en "estudio para ser mejor que los demás " a favor de los hombres ($U = 3825.00, p < .001, r_b = .08$).

Para determinar si los rasgos vocacionales y la motivación académica consciente influyen en la intención de inscripción en una carrera en la universidad, se llevaron a cabo varios análisis

comenzando por establecer las relaciones entre las variables, en la tabla 4 se puede observar que las correlaciones Rho de Spearman más fuertes y significativas entre la probabilidad de inscripción con los rasgos vocacionales son: investigador, social y convencional, así también correlaciones estadísticamente significativas con las metas vitales y personales, importante destacar la correlación muy baja entre el rasgo realista e incluso la correlación negativa con el rasgo artístico y la probabilidad de inscripción. También se realizó un análisis diferencial tomando los rasgos vocacionales y las metas tanto vitales como personales según la probabilidad o no de inscripción en la universidad, previamente se había dicotomizado la variable de probabilidad de inscripción a la universidad a las opciones si y no, los resultados indicaron sólo diferencias estadísticamente significativas en los rasgos de social ($U = 1398.50, p < .001, r_b = .13$), emprendedor ($U = 1063.50, p < .001, r_b = .13$) y convencional ($U = 1348.50, p < .001, r_b = .13$), con el hallazgo común que las puntuaciones más altas en estos coinciden con la probabilidad afirmativa de inscripción en la universidad. Además se profundizó en los ítems que representan las metas vitales y se encontraron diferencias en los ítems: "estudio para ganar dinero" ($U = 1401.00, p < .001, r_b = .13$), y en "estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas" ($U = 1486.00, p < .001, r_b = .13$) y "pienso que los estudios son muy importante; estudio por eso" ($U = 1365.00, p < .001, r_b = .13$), estos últimos dos referidos a los motivos personales, en los tres casos los puntajes altos coinciden con la probabilidad de inscripción.

Tabla 4 Correlaciones entre variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Metas vitales	—							
2. Metas personales	0.63 ***	—						
3. Realista	0.11	0.20 **	—					
4. Investigador	0.23 **	0.24 ***	0.51 ***	—				
5. Artístico	0.09	0.24 ***	0.35 ***	0.24 ***	—			
6. Social	0.25 ***	0.33 ***	0.16 *	0.32 ***	0.46 ***	—		
7. Emprendedor	0.35 ***	0.27 ***	0.32 ***	0.22 **	0.14 *	0.23 ***	—	
8. Convencional	0.32 ***	0.26 ***	0.46 ***	0.39 ***	0.19 **	0.33 ***	0.65 ***	—
9. Probabilidad de inscripción	0.18 **	0.20 **	0.05	0.19 **	-0.04	0.16 *	0.26 ***	0.17 *

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Se exploraron con regresiones logísticas la influencia de los rasgos vocacionales y la motivación académica consciente tomando sólo los ítems que marcaron capacidad diferencial en el análisis anterior debido a que las puntuaciones totales tampoco fueron significativas, todas como variables independientes sobre la probabilidad de inscripción en una carrera en la universidad, considerando el sexo como un cofactor. El modelo fue estadísticamente significativo ($X^2(196) = 21.95, p < 0,001, R^2 \text{ de Nagelkerke} = .21$), el modelo clasificó correctamente el 89%

de los casos. Se encontraron los siguientes predictores significativos: social ($OR = 1.06$, 95 %, $IC = -0.04$ a 0.11 , $p < .05$), emprendedor ($OR = 1.11$, 95 %, $IC = 0.00$ a 0.18 , $p < .05$) y artístico ($OR = 0.95$, 95 %, $IC = -0.11$ a 0.03 , $p < .05$) y en motivación sólo el ítem "pienso que los estudios son muy importante; estudio por eso" ($OR = 1.50$, 95 %, $IC = 0.00$ a 0.81 , $p < .05$).

4. Discusión

El objetivo general que orientó este estudio fue analizar las relaciones entre la tipología RIASEC y las motivaciones académicas conscientes en la probabilidad de inscripción en la universidad. Según la revisión de los antecedentes sobre este tema, es posible afirmar que es el primer estudio en Venezuela que considera estas dos variables simultáneamente en relación con el ingreso a la universidad. Primeramente, los hallazgos indican que la muestra de estudiantes se caracteriza de la siguiente manera, atendiendo a la distribución ascendente de los siguientes rasgos vocacionales (1995a; 1995b; 1997):

1. **Emprendedor (E):** se asocia a ocupaciones en las cuales se tenga que convencer o dirigir a los demás. Se motiva por el dinero, prestigio y posición social, muy relacionado al statu quo. Este perfil tiene más capacidad para las ventas, gerencia de recursos y liderar grupos, le cuesta las cuestiones científicas y rigurosas.
2. **Social (S):** se asocia a ocupaciones en las cuales se busque interactuar con otras personas, como la ayuda, enseñanza, orientación y servir a la sociedad. Se motiva por trabajar por el bienestar de los demás. Suele ser empático, comprensivo, dado a interacciones sociales y conversador, es de mejores habilidades sociales que mecánicas o instrumentales.
3. **Artístico (A):** se asocia a ocupaciones de lectura de libros, actividades musicales, literarias y artísticas en general. Se motiva ideas o sentimientos que considere creativos y de expresión. Por lo tanto, se caracteriza por ser abierto a experiencias nuevas, busca la innovación y es de mejores habilidades artísticas que administrativas o de oficina.
4. **Investigador (I):** se asocia a ocupaciones en las cuales debe explorar para comprender objetos de estudios, se motiva por el conocimiento y aprendizaje, es analítico, inteligente y de mejores habilidades académicas que sociales.
5. **Convencional (C):** se asocia a ocupaciones de rutinas, normas claras, metódicas, y satisfacer normas bien definidas, les atrae la idea de hacer dinero, tener poder en relaciones sociales o negocios propios, tiene buenas habilidades para finanzas y producciones que capacidad artística.
6. **Realista (R):** se asocia a ocupaciones en las cuales se usan maquinas, objetos e instrumentos, se motiva por recompensas concretas tangibles y tareas instrumentales, es práctico y de mejores habilidades manuales que sociales.

Con respecto a describir la motivación académica consciente para el aprendizaje en las dimensiones de metas vitales y motivos personales, se tiene que las metas más altas son aquellas relacionadas a una visión instrumental de la carrera universitaria, a saber: para tener un futuro mejor, una vida segura, ganar dinero y para tener éxito en la vida. Por otro lado, las metas cognitivas como ser competente en tareas y por conocimiento; en menor medida las metas autoasertivas y afectivas, entre ellas: como para sentirse activo, evitar el aburrimiento, sentirse diferente, por felicidad o evitar el estrés. Ahora bien, en los motivos personales se ubican entre los más altos: expectativas personales, aprendizajes y conocimientos, alcanzar la madurez, la motivación de superación personal, sentirse con independencia y libertad, mientras que los motivos más bajos fueron los referidos a la diversión por los estudios o la metodología de sus profesores. Los resultados son congruentes con los estudios de Boza-Carreño & Méndez-Garrido (2013) y Carreño-Boza & Toscano-Cruz (2012) con población española.

El análisis de los RIASEC de acuerdo con el género confirmó la hipótesis 1 relacionada encontrar diferencias estadísticamente significativas en algunos rasgos RIASEC, siendo congruente con la evidencia empírica que ha mostrado diferencias en los rasgos de Realista a favor de los hombres, mientras que Social y Artístico a favor de las mujeres (Baerg-MacDonald et al., 2023; Einarsdóttir & Rounds, 2020; van Huizen et al., 2021), también se reportan como diferencias con tamaño de efecto pequeño, (Darcy & Tracey, 2007). De igual manera, se confirmó parcialmente la hipótesis 2, relacionada a encontrar diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la motivación académica consciente de acuerdo con el género, pues sólo se encontraron en algunos ítems, para motivos personales en " estudio para poder ayudar a otros" a favor de las mujeres, y en metas vitales en el ítem en " estudio para ser mejor que los demás " a favor de los hombres, lo cual es congruente con la evidencia previa que postulaba que los hombres se han relacionado más con las metas de tareas o prestigio, mientras que las mujeres con metas relacionadas a temáticas sociales (Araya, 2019; Doña, & Luque 2019; Gámez & Marrero, 2003; Rodríguez-Muñiz et al., 2019).

Las correlaciones entre los RIASEC con las metas y motivos de los estudiantes en este estudio son positivas, pero no todas significativas y son de menor magnitud que las reportadas en África que oscilaban entre 0.35 a 0.83, (Dickinson et al., 2017). También hay que destacar la correlación muy baja entre el rasgo realista e incluso la correlación negativa del rasgo artístico con la probabilidad de inscripción. Los resultados también confirman los hallazgos previos relacionados tanto a la hipótesis 3 referida a que algunos de los rasgos de la tipología RIASEC van a predecir la probabilidad de inscripción a la carrera universitaria, y parcialmente confirman la hipótesis 4 relacionada a que algunas de las dimensiones de la motivación académica consciente van a predecir la probabilidad de inscripción a la carrera universitaria, concretamente los resultados se interpretan en cuatro hallazgos: 1) el incremento de probabilidad de inscripción con un aumento del rasgo vocacional social; 2) el incremento de probabilidad de inscripción con un aumento del rasgo vocacional emprendedor; 3) el incremento de probabilidad de inscripción con un aumento del puntaje del ítem referido a pensar que los estudios son importantes; y 4) mientras aumentan los puntajes en el rasgo artístico se marca una disminución de la probabilidad de inscripción en la universidad. Entre las implicaciones teóricas de los resultados se tiene la constatación de que la tipología RIASEC tiene influencias en la probabilidad de inscripción o al menos en el desarrollo de trayectorias educativas que se

desarrollar en la universidad (Cupani et al., 2017; Lent et al., 2003; Kindelbeger & Safont-Mottay, 2023; Guay et al., 2020), también hay que tener presente la similitud con el estudio de Usslepp et al. (2020) en el cual el rasgo Artístico no se asoció significativamente con la elección del itinerario educativo después de la educación secundaria. Otras de las implicaciones teóricas es la importancia de la motivación intrínseca, tal como se ha explicado en el estudio de Sheldon et al. (2020) sobre la influencia de las metas autoconcordantes para la predicción de elección de carrera, haciendo alusión a la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (1985).

Entre las implicaciones prácticas se tienen el diseño de políticas educativas que den respuesta a los retos de la Universidad como institución a nivel global que pueden enlistarse en tres puntos medulares del proceso académico, como es la captación, la retención y la fidelización de los estudiantes. Estos procesos pudiesen esbozarse en una línea de tiempo, comenzando por la captación de estudiantes, para lo cual se deben pensar vías de ingreso que sean significativas con los rasgos vocacionales de estudiantes e incluso apelar a la creatividad curricular para brindar ofertas a los perfiles que poco se ven atraídos a una carrera larga, como lo es el Artístico y en ocasiones el Realista, también en estas vías de ingreso y captación los departamentos de orientación y bienestar deben diseñar estrategias que permitan subjetivizar la carrera universitaria como un contexto de desarrollo que catalice las metas y los propósitos de vida, incluso los resultados tienen implicaciones para los departamentos de mercadeo a través de la comunicación que permita atraer a posibles estudiantes interesados en la idea de ingresar a la universidad para construir su proyecto de vida, es importante destacar que la universidad como institución global compite con múltiples opciones que además entraron en hervor durante la pandemia, como son las certificaciones, talleres, cursos cortos y otras alternativas.

Una vez que el estudiante ingresa a la universidad, entonces se habla de retención, acá es importante el diseño de estrategias e instancias de acompañamiento al estudiante durante su vida académica que se relacionen tanto con sus rasgos vocacionales como propósitos y metas de carrera, de tal manera que el estudiante pueda culminar de forma exitosa su proyecto formativo universitario, esto no implica un compromiso de la calidad, pues el gran objetivo de la Universidad es que todos los estudiantes que ingresen se gradúen con una formación pertinente para ingresar al mercado de trabajo de acuerdo con su perfil de egreso profesional. Se debe luchar con el gran enemigo de la universidad que es el abandono o deserción, prácticamente la mitad de los estudiantes que ingresan en una carrera abandonan, son números bastante grandes y preocupantes, entre las causas se tienen la baja motivación, la baja congruencia de la formación brindada con las expectativas profesionales, personales y sus intereses vocacionales, y aún peor en muchas oportunidades los estudiantes latinoamericanos abandonan por ingresar al mercado laboral, son estudiantes que necesitan trabajar urgentemente para hacerle frente a la pobreza, algunos abandonan una carrera para cambiarse a otra opción más corta e incluso innovadora, y después aquellos que abandonan definitivamente el proyecto de la carrera para migrar a otras alternativas de vida. (Castro et al., 2023).

Con respecto a aquellas opciones de formación más innovadoras, se tiene el fuerte auge de la inteligencia artificial, minería de datos y el machine learning que están impactando en las ofertas formativas a nivel mundial. Ahora bien, como tercer aspecto se tiene la fidelización, entendida como el adecuado establecimiento de unas relaciones sólidas y significativas con

los egresados para que estos a su vez se conviertan en embajadores a través de la promoción de su excelencia académica, de los valores y arraigo desarrollados en el curso de sus estudios. Los egresados son para la Universidad un recurso vital, hereditario y relacional, quizás uno de los activos más importante que tiene y con quienes se tiene que avizorar nuevos proyectos y conexiones con el mercado laboral, es importante que los nuevos estudiantes tengan conocimiento de estas trayectorias educativas y profesionales de éxito. Recapitulando, en el reto que tiene la Universidad que es la captación, retención y fidelización, el conocimiento de las motivaciones y de los rasgos vocacionales de los estudiantes permite contar una aproximación de lo que realmente requieren los estudiantes, se debe buscar una triangulación en el sector productivo, expectativas de proyectos de vida y la oferta de programa, para contar con opciones que permitan el desarrollo de los estudiantes de acuerdo a su perfil, a sus intereses, a sus características, en la medida que las políticas educativas logren refinar esto, muy posiblemente se va a incrementar el interés por la Universidad por parte de estos estudiantes y el número de estudiantes que quieran ingresar. Un último aspecto importante para considerar y que condiciona la vida de la Universidad, sobre todo a las universidades de gestión privada, tiene que ver con la sostenibilidad. Entonces, teniendo cubierto estos aspectos de motivaciones y vocación, podemos apuntar a una mejora en la sostenibilidad de la Universidad, viéndolo como una decisión estratégica que se lleve adelante.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentran el tamaño de la muestra y el tipo de muestreo por conveniencia que puede limitar la generalización de los resultados a una muestra de estudiantes, es importante que futuros estudios incluyan una muestra más heterogénea de distintas instituciones educativas, también sería interesante llevar a cabo estudios longitudinales que profundicen en las relaciones de los RIASEC con las motivaciones en el ingreso a la universidad para comprender su influencia en el desarrollo de trayectorias educativas.

5. Conclusión

Se concluye que los rasgos vocacionales que caracterizan esta muestra de estudiantes son: Emprendedor, Social y Artístico. Las metas vitales más altas son aquellas relacionadas a una visión instrumental de la carrera universitaria, a saber: para tener un futuro mejor, una vida segura, ganar dinero y para tener éxito en la vida. Con respecto a los motivos personales se ubican entre los más altos: expectativas personales, aprendizajes y conocimientos, alcanzar la madurez, la motivación de superación personal, sentirse con independencia y libertad. Se encontraron diferencias en los rasgos de Realista a favor de los hombres, mientras que Social y Artístico a favor de las mujeres, así como diferencias en las metas específicamente los hombres se han relacionado más con las metas de tareas o prestigio, mientras que las mujeres con metas relacionadas a temáticas sociales. Los rasgos Social y Emprendedor en conjunto con la importancia que se tienen de los estudios predicen positivamente la probabilidad de inscripción en la universidad, mientras que el rasgo Artístico la decrece.

Referencias

- Alcántara-Santuario, A. (2022). Una mirada al futuro de la universidad en la postpandemia de covid-19. *Universidades*, 73(93), 40-56. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.93.649>
- Alvarado, I., Cepeda, M., del Bosque, A., López, M., & Victoria, K. (2021). Factores asociados a la permanencia escolar Universitaria: habilidades sociales y motivación. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3358>
- Araya, S. (2019). Motivaciones y preferencias en la elección de la carrera predilecta de Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 154-178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082019000200154&lng=es&tling=es.
- Aretio-García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baerg-MacDonald, K., Benson, A., Sakaluk, J. K., & Schermer, J. A. (2023). Pre-Occupation: A Meta-Analysis and Meta-Regression of Gender Differences in Adolescent Vocational Interests. *Journal of Career Assessment*, 31(4), 715-738. <https://doi.org/10.1177/10690727221148717>
- Blanco, E., Galve-González, C., Herrero, F. J., & Bernardo, A. B. (2022). Intención de abandono y resiliencia en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magister*, 34(1), 17–23. <https://doi.org/10.17811/msg.34.1.2022.17-23>
- Boza-Carreño, Á. & Méndez-Garrido, J. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 331-347. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>
- Boza-Carreño, A. (2010). Motivación académica en la universidad. En Steren dos Santos, B. y Boza, A. *A motivação em diferentes cenários* (p.33-43). Porto Alegre, Edipucrs.
- Carreño-Boza, A., & Toscano-Cruz, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42795>
- Carvajal, B. (2019). Futuribles en la universidad pública venezolana 2030. Una aproximación prospectiva. *Trama, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.*, 8(2), 118-144. <https://doi.org/10.18845/tramarcsh.v8i2.4945>
- Cupani, M., & Pérez, E. (2006). Metas de elección de carrera: Contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23 (1), 81-

100. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272006000100005&script=sci_arttext
- Cupani, M., Azpilicueta, A. E., & Sialle, V. (2017). Evaluación de un modelo social-cognitivo de la elección de la carrera desde la tipología de Holland en estudiantes de la escuela secundaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 8-24. <http://hdl.handle.net/11162/155803>
- Darcy, M. U., & Tracey, T. J. (2007). Circumplex structure of Holland's RIASEC Interests across gender and time. *Journal of counseling psychology*, 54(1), 17-31. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.17>
- Deci E. L., & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Dickinson, J., Abrams, M. D., & Tokar, D. M. (2017). An Examination of the Applicability of Social Cognitive Career Theory for African American College Students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/1069072716658648>
- Doña, L., & Luque, T. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de la educación superior*, 48(191), 1-24. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602019000300001&script=sci_arttext
- Einarsdóttir, S., & Rounds, J. (2020). A quantitative review of gender differences in vocational interests in Iceland: Pervasive and persistent. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 1(1). <https://njtcg.org/articles/10.16993/njtcg.29>
- Fernandez-Nistal, M. T. F., Soto, J. K. M., & Zaragoza, F. A. P. (2019). La validez estructural de los modelos de Holland y Gati sobre los intereses vocacionales RIASEC en estudiantes mexicanos. *Electronic journal of research in educational psychology*, 17(49), 707-730. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7247373>
- Fernández-Nistal, M. T., Mora-Soto, J. K., & Mercado-Ibarra, S. M (2020). La asociación entre los constructos vocacionales y los tipos de personalidad de Holland en estudiantes de bachillerato. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 10-25. <https://hdl.handle.net/11162/200623>
- Fernández-Nistal, M., Mora-Soto, J. & Ponce-Zaragoza, F. (2022). Contribución de la Personalidad y la Autoeficacia en la Comprensión de los Intereses Vocacionales. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(64), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581927>
- Gámez, E., & Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 121-131. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27911>
- Guay, F., Bureau, J. S., Litalien, D., Ratelle, C. F., & Bradet, R. (2020). A self-determination theory perspective on RIASEC occupational themes: Motivation types as predictors of

self-efficacy and college program domain. *Motivation Science*, 6(2), 164–170. <https://doi.org/10.1037/mot0000142>

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.

Holland, J.L. (1995a). *Cuaderno de evaluación. Una guía para la planificación educacional y vocacional*. Odessa FL: Psychological Assessment Resources.

Holland, J.L. (1995b). *Descubridor de ocupaciones*. Odessa FL: Psychological Assessment Resources.

Holland, J.L. (1995c). *Usted y su carrera*. Odessa FL: Psychological Assessment Resources

Hurtado-Rúa, S. M., Stead, G. B. & Poklar, A. E. (2018). Five-Factor Personality Traits and RIASEC Interest Types. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 527-543. <https://doi.org/10.1177/1069072718780447>

Kindelbeger, C., & Safont-Mottay, C. (2023). Trajectoires d'élaboration d'un projet vocationnel au cours du lycée: interrelations avec les processus identitaires, la motivation et les indicateurs de décrochage scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 52(2), 307-339. <https://doi.org/10.4000/osp.17450>

Lee, D., Lee, H. S., Na, W., & Hwang, M. H. (2022). Gender differences in the structure of Holland's personality model in South Korea. *Journal of Career Development*, 49(4), 875-889. <https://doi.org/10.1177/08948453211004780>

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 101-118. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00057-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00057-X)

Lobos, K., Cobo-Rendón, R., García-Álvarez, D., Maldonado-Mahauad, J., & Bruna, C. (2023a). Lessons learned from the educational experience during COVID-19 from the perspective of Latin American university students. *Sustainability*, 15(3), 2341. <https://doi.org/10.3390/su15032341>

Lobos, K., Cobo-Rendón, R., Sáez, F., Mella, J., & Cisterna, N. (2023b). Return to Face-to-Face Classrooms in Higher Education: Students Experiences in Chile, Venezuela, and Ecuador. *Emerging Science Journal*, 7, 217-237. <http://dx.doi.org/10.28991/ESJ-2023-SIED2-017>

Martinez, J & Valls, F. (2008). Aplicación de la teoría de Holland a la clasificación de ocupaciones. Adaptación del inventario de clasificación de ocupaciones (ICO). *Revista mexicana de psicología*, 25(1), 151-164. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016300012.pdf>

- Mudhar, M., Mufidah, E. & Pravesti, C. A. (2023). The incremental bias: Likert scale to measure career interest in RIASEC theory . *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 4 (2), 59-66 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/press/issue/76876/1316609>
- Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Revista Evaluar*, 3(1), 15-34. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v3.n1.605>
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Areces, D., Suárez-Álvarez, J., Cueli, M. y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria?. *Journal of Psychology and Education*, 14(1), 1-15, <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson
- Sheldon, K. M., Holliday, G., Titova, L., & Benson, C. (2020). Comparing Holland and Self-Determination Theory Measures of Career Preference as Predictors of Career Choice. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 28-42. <https://doi.org/10.1177/1069072718823003>
- Thamrin, T., Giatman, G., & Syah, N. (2023). Reliability and Validity of RIASEC Holland's on Predicting Success Career for Vocational Students. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 9(3), 740-749. <https://doi.org/10.33394/jk.v9i3.8704>
- Usslepp, N., Hübner, N., Stoll, G., Spengler, M., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2020). RIASEC interests and the Big Five personality traits matter for life success—But do they already matter for educational track choices?. *Journal of personality*, 88(5), 1007-1024. <https://doi.org/10.1111/jopy.12547>
- van Huizen, P., Mason, R., & Williams, B. (2021). Exploring paramedicine student preferences using Holland's vocational theory: a cross-sectional study. *Nursing & Health Sciences*, 23(4), 818-824. <https://doi.org/10.1111/nhs.12870>
- Castro, L., Espitia E., & Romero, E. (2023). Análisis de características que influyen en la deserción estudiantil en el contexto de una universidad latinoamericana. *Revista EIA*, 20(40), 1–28. <https://doi.org/10.24050/reia.v20i40.1628>
- Zainudin, Z. N., Rong, L. W., Nor, A. M., Yusop, Y. M., & Othman, W. N. W. (2020). The relationship of holland theory in career decision making: A systematic review of literature. *Journal of critical reviews*, 7(9), 884-892. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.09.165>

